

Finalités du " biographique " en didactique des langues

Muriel MOLINIE

En ce début de XXI^e siècle, le " biographique " s'affirme en didactique des langues (DL) alors que sont valorisées à l'extrême les capacités individuelles de réflexivité, d'autonomie et de responsabilité professionnelles des personnes. Face à cette exigence croissante de réflexivité, les individus ressentent un besoin d'outils d'interprétation et de " gestion de soi ". Le marché de la formation professionnelle et du conseil y répond de façon pléthorique, comme en témoigne le succès étonnant que connaissent les techniques de " gestion de la subjectivité " depuis le début des années 90 (V. Brunel, 2003). Traiter du biographique en DL, c'est donc se demander si, dans ce champ-là aussi, le biographique participe d'une instrumentation de l'agent social à des fins de régulation économique, ou s'il concourt à un accroissement des capacités de développement du sujet, selon des finalités à déterminer par celui-ci.

Depuis les années 70, l'offre de formation en langues s'est adaptée aux besoins de publics diversifiés et est centrée sur les spécificités des apprenants. La récente prise en compte de leurs " biographies langagières " dans les *Portfolios Européens des Langues*, est l'un des signes les plus lisibles de cette évolution. C'est pourquoi, j'ai fondé cet examen critique du biographique en DL, sur l'analyse du *Portfolio Européen des langues* (PEL)¹ dans lequel le terme biographique recouvre deux visions différentes. D'une part, la prise en compte de la vie de l'apprenant, notamment dans son rapport à l'altérité, vise la reconnaissance de sa complexité, de la diversité des groupes auxquels il appartient, et valorise une vision non monolingue/monoculturelle de l'école, du groupe classe, et de l'acteur social. Mais, d'autre part, sous le terme " biographie langagière " sont proposés des outils *d'auto-évaluation* des compétences mises en œuvre pour apprendre à apprendre. Comme si l'étiquette *biographie* pouvait à la fois référer au parcours plurilingue/pluriculturel de l'apprenant et aux normes sociales permettant l'auto-évaluation de ce parcours tout au long de sa vie, afin de mieux " gérer " celle-ci.

Autonomie et citoyenneté européenne : les missions du Conseil de l'Europe

Vers une vision systémique de l'apprentissage des langues

Pour retracer la genèse du biographique en didactique des langues, il convient de retracer à grands traits, l'histoire de la section Langue Vivante du Conseil de la coopération culturelle, créé en 1962 au Conseil de l'Europe², avec pour mission d'œuvrer en faveur de l'enseignement des langues, considéré comme la clé de toute forme de coopération européenne : " (Car) c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination "...³, (D. Girard, 1991, p.63). Pour atteindre ces objectifs, le groupe d'experts constitué de 1971 à 1981, autour de J.L.M. Trim (Université de Cambridge), définit un cadre théorique général et propose un système

¹

européen d'unités capitalisables pour l'enseignement des langues aux adultes. Renonçant à établir ces unités pour cinq niveaux, ce groupe propose une approche systémique de l'enseignement des langues, prenant en compte les interactions entre analyse des besoins et des ressources des apprenants, définition d'objectifs terminaux, analyse des contenus de l'enseignement- apprentissage ; conception méthodologique ; évaluation ; intégration des résultats des évaluations pour infléchir la démarche, etc... L'impact est considérable, comme en témoignent les nombreuses adaptations du *Niveau-Seuil* dans l'ensemble des pays membres, pour les langues de grande diffusion (anglais, espagnol, français, allemand, italien), puis, pour les langues moins répandues en Europe (danois, néerlandais, norvégien, basque, portugais, catalan), à différents niveaux de l'enseignement des langues. C'est sur le Projet de " Vivre le multilinguisme européen ", que s'ouvre alors la seconde période (1982-1988). S'appuyant sur le cadre théorique établi, les experts souhaitent faire en sorte, que toutes les catégories de la population disposent effectivement de moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres Etats membres (ou d'autres communautés au sein de leur propre pays). Pour que vive ce multilinguisme, 1500 formateurs sont formés pour intervenir auprès des publics du secondaire, du supérieur, de la formation continue des adultes, des migrants et leurs familles, ainsi que des enfants à partir de 10 ans. La formation initiale et continue des professeurs des écoles constituera désormais un thème transversal de tout projet " Langues vivantes ".

Promouvoir un apprentissage des langues articulé à la citoyenneté européenne

Pendant la même période, un groupe se met au travail sur les questions du développement personnel et social de l'apprenant comme " communicateur " et comme " apprenant ". Parmi les six nouvelles études publiées, celle dont l'intitulé reflète le mieux cette centration croissante sur l'apprenant comme acteur de son apprentissage est sans doute : *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'application actuels* (H. Holec, 1988).

Issu de la conférence finale de mars 1988 sur *l'Apprentissage des langues en Europe : le défi de la diversité*, le troisième Projet Langues Vivantes s'ouvre en 1990, dans un paysage profondément bouleversé par les changements politiques de 1989. L'intitulé : *Apprentissage des langues pour une citoyenneté européenne* (Language learning for European citizenship) explicite clairement la finalité *intégrative* visée par l'apprentissage des langues en Europe. Cette orientation souhaitée par la Division des politiques linguistiques s'affirme à travers de nouveaux chantiers (Définition d'objectifs d'apprentissage linguistique et culturel, Education bilingue, Pédagogie des échanges) et plus particulièrement :

-*Apprendre à apprendre* : doter les apprenants de stratégies d'apprentissage leur permettant de conserver et de développer leur compétence linguistique tout au long de leur vie active pour répondre aux défis posés par un monde dans lequel la mobilité internationale et les communications modifient constamment les conditions de la vie quotidienne ;

-*Evaluation* efficace comme moyen de connaître le niveau de compétence de chacun et l'efficacité des programmes d'apprentissage /enseignement pour toutes les parties concernées.

Ces deux dernières orientations ont eu, me semble-t-il, un impact particulier sur la publication en 2001, d'un *Cadre commun européen de référence pour l'enseignement des langues* (CECR) et la décision de rendre ce cadre directement accessible aux apprenants grâce à la création d'un *Portfolio Européen des Langues* (PEL) défini comme un " moyen d'évaluation qui permet aux apprenants de garder et de valoriser toutes les preuves de leurs apprentissages réalisés aussi bien dans le cadre institutionnel que dans d'autres contextes ", (Dobson, 2001, p. 204) , (notre traduction).

Concilier fonction instrumentale et intégrative : le *Portfolio européen des langues*

Chaque *Portfolio Européen* constitue l'outil privilégié de mise en œuvre des orientations du CECR. Elaborés à partir d'une même échelle de compétences (cf. note 4) dans quatre types

de comportements langagiers (production, réception, interaction et médiation), les PEL doivent permettre à l'apprenant d'auto-évaluer et de faire reconnaître ses savoirs linguistiques et culturels. Mais comment concilier cette fonction instrumentale avec la fonction intégrative insufflée par le Conseil de l'Europe qui œuvre pour susciter la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes ? La première caractéristique de tout PEL est qu'il appartient à l'apprenant. Le processus d'appropriation de ce document repose sur la dimension vécue qui en fonde les activités (qui doivent motiver les processus d'apprentissage), et sur le rôle que les enseignants sont invités à jouer dans l'accompagnement (individuel et collectif) des activités proposées. En outre, le PEL doit pouvoir être socialisé dans le groupe de pairs et consulté par les futurs employeurs, dans l'U.E. Tout PEL doit donc à la fois solliciter les savoirs scolaires, sociaux et expérientiels construits par l'apprenant tout au long de sa vie, permettre l'auto-évaluation et la socialisation de ces savoirs. Ces trois objectifs seront atteints grâce à la combinatoire des trois chapitres que sont :

-Le " Passeport de langues " : bilan des savoir-faire, des certifications acquis par l'apprenant dans ses différentes langues. Il comprend un profil de ses compétences en langue.

-Dans la " Biographie langagière " sont auto-évalués en détails " les savoirs acquis à la fois dans des langues spécifiques mais également au fil des expériences telles que visites, échanges ou encore expériences professionnelles à l'étranger, (notre traduction de Dobson, 2002, p. 204).

-Dans le " Dossier ", l'apprenant fait figurer l'ensemble des matériaux qui documentent et illustrent ses expériences, ses compétences acquises et sa biographie langagière.

Le biographique : ancré dans divers courants de recherche et d'intervention

Si le terme " biographie " est utilisé de façon erronée pour désigner spécifiquement la seconde section du PEL, en revanche, la prise en compte d'un ancrage biographique des savoirs de l'apprenant de langue explicite dans le " Dossier ", fonde bien la conception de l'ensemble du PEL. Cette prise en compte est le résultat des travaux conduits dans différents courants de recherche et d'intervention ayant constitué le socle scientifique du *Cadre Européen*.

Ainsi, le " déconditionnement " de l'apprenant vis-à-vis d'une évaluation externe vécue comme une sanction, sa responsabilisation vis-à-vis de ses propres processus d'apprentissage, l'explicitation des opérations mentales lui permettant de mener une auto-évaluation interne, etc... sont au centre des recherches qu' Henri Holec (1988) a menées au CRAPEL et pour le Conseil de l'Europe depuis la fin des années 70. Cette démarche mobilise la capacité de l'apprenant à réfléchir sur lui-même pour évaluer divers aspects de sa compétence. Cependant, dans ce courant de recherche, de telles aptitudes ne sont pas rassemblées sous le terme de " biographie langagière ". Un terme définit par M.-J. Barbot dans un ouvrage consacré aux auto-apprentissages, comme : " l'histoire personnelle par rapport aux langues et aux cultures, marquée par des découvertes, des abandons, des reprises. Elle sera influencée par l'environnement familial, mais aussi culturel (situation de monolinguisme ou de plurilinguisme, langues obligatoires à l'école) et social (mobilité à l'étranger : immigration, séjour professionnel, tourisme) " (M.-J. Barbot, 2000, p. 116).

En revanche, cette définition décrit bien la double préoccupation (pour la biographie et l'histoire du sujet) présente dans le courant de " l'éveil aux langues/ language awareness ", (Hawkins, 1984 ; Caporale, 1989) . En effet, une activité d'éveil aux langues personnalise l'activité langagière et l'ancre dans l'affectivité de l'élève. Mais, de plus, de telles activités doivent lui permettre d'améliorer la connaissance qu'il a des origines et des caractéristiques de chaque langue (à commencer par celles qui sont présentes dans son environnement social) et de leur place dans la carte des langues de l'humanité. En outre, la " conscientisation " de ce qu'il sait déjà (parfois, à son insu), sur le plan linguistique et culturel (de par ses appartenances familiales et son ancrage socio-historique) lui permet d'accroître son pouvoir de savoir.

Enfin, tant la sociolinguistique (C. Deprez, 1993) que les recherches interculturelles (M. Abdallah - Pretceille, L. Porcher, 1996) ont montré l'intérêt de l'entretien biographique comme mode de compréhension de l'autre et de son histoire. De façon convergente, la recherche sur *le séjour à l'étranger* a conclu à la nécessité d'un accompagnement de tout projet de mobilité (G. Zarate, 1997). La mise en texte du séjour pouvant, dans les dispositifs adéquats, constituer le support privilégié de cet accompagnement (M. Molinié, 2004).

Nous retrouvons ces influences dans les différents PEL édités en France. Ainsi une approche *réflexive* de l'apprentissage des langues (Vasseur, Grandcolas, 1997) y est mise en œuvre à travers un ensemble de tâches qui invitent l'apprenant à conscientiser ses manières d'apprendre et les éléments marquants de son parcours d'apprentissage (contacts, rencontres, expériences et niveaux acquis). La narration des expériences qui, peu à peu, dessinent un parcours linguistique et culturel, est également sollicitée. Diverses composantes de ces expériences sont capitalisées grâce à un travail d'expression dans les formes ordinaires du genre biographique (journaux de bord, récits de voyage, correspondances, etc...), socialisées (ou non), dans la classe. Les apprenants sont invités à rassembler ces divers fragments autobiographiques dans *le Dossier* de leur Portfolio.

Enfin, le Passeport (et le chapitre nommé, de façon erronée selon moi, "Biographie Langagière") invitent l'apprenant à accroître sa capacité à auto-diriger son apprentissage. Pour cela, il lui est proposé d'auto-évaluer ses compétences (socio-linguistiques et pragmatiques) dans la grille issue du CECR. Cette grille doit lui permettre de mesurer de manière autonome sa compétence plurilingue/pluriculturelle, définie comme la "compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel". (D.Coste, D. Moore, G. Zarate, 1997, p.12). C'est pour accompagner l'apprenant dans la mise en cohérence en un *répertoire unifié*, de cette compétence *hétérogène et composite*, que les PEL sont présentés aux institutions qui souhaitent les acquérir.

Etablir un continuum entre la vie à l'école et en dehors

Cette combinatoire biographique se concrétise dans le Portfolio destiné aux enfants du primaire (F. Debyser, C.Tagliante, 2001) : "propriété de l'apprenant, qui témoigne de son itinéraire d'apprentissage, de ses efforts, de ses acquisitions, de ses diplômes mais aussi de ses expériences personnelles et de ses réalisations". Il vise à stimuler ses capacités individuelles d'auto-direction et de "gestion" de ses apprentissages : "La tenue à jour d'un Portfolio aide l'apprenant à participer de façon consciente et active à son apprentissage et à valoriser tout ce qui contribue à l'enrichir et à le diversifier. Cette démarche l'aide à gérer lui-même le processus d'acquisition ou de formation dans lequel il est engagé et à l'orienter au mieux de ses motivations et de ses besoins. Elle s'inscrit dans une stratégie d'apprentissage visant à développer l'autonomie de l'apprenant."

Enfin, il doit aider les enfants de 8 à 11 ans à faire reconnaître socialement leur plurilinguisme. Dans ce but, *Mon premier Portfolio* associe compte-rendu d'apprentissage d'une langue étrangère et sensibilisation générale aux langues et cultures étrangères. La partie "Dossier" remplit cette fonction, à partir de quatre entrées : "Ma famille et mes amis" ; "Mes goûts" ; Je parle, comprends, connais... ; "Mes voyages et mes échanges". Vient ensuite la (mal) dénommée *Biographie*, qui invite l'enfant à auto-évaluer des compétences linguistiques acquises en langues d'origine, en langues régionales ou encore dans les langues apprises à l'école. Cette activité repose sur un support cartonné : une marelle, sur laquelle les enfants mesurent leurs compétences orales et écrites, grâce à des formulations en première personne : " quand je parle, je peux ; quand j'écris, je peux... ; quand je lis, je peux... ; quand j'écoute, je peux " ; échelonnées en neuf tâches communicatives⁴. Quant au Passeport, il est limité à la mention de la ou des langues étudiées à l'école primaire et au volume d'enseignement suivi.

Mon premier Portfolio, donne droit de cité à la vie linguistique et culturelle, vécue par l'enfant en dehors de l'école. Cette prise en compte est en écho avec les *Instructions Officielles* pour l'école primaire qui indiquent que l'enseignement des langues étrangères et régionales “ vise aussi à faire découvrir l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe ⁵”. Ainsi, dans *Mes contacts avec d'autres langues et d'autres cultures*, (sous-entendu, autres que celles enseignées en tant que disciplines scolaires), l'enfant peut formuler dans l'espace scolaire un ensemble de savoirs (“ Nous connaissons des histoires, des chansons d'autres pays ”), de compétences (“ Je peux reconnaître d'autres écritures ”), d'expériences (“ J'ai fait un ou des séjours à l'étranger ”), de dispositions (“ J'aime faire des collections d'objets de pays étrangers ”), etc., acquis seul, dans le groupe familial ou dans des groupes de pairs. On invite l'enfant à établir des liens entre des expériences vécues dans différents lieux de socialisation primaire et secondaire, plutôt que de cliver ces lieux et donc, ces expériences.

Ce souci de ne pas cliver les langues relevant d'un apprentissage scolaire et celles relevant d'un acquis social, est l'une des propositions énoncée avec force par l'un des co-auteurs du *Portfolio pour les collèges* qui s'exclame : “ Alors, langue de l'école, langue d'origine, langue étrangère ? Le point commun s'impose : c'est celui de la langue. Et voilà peut-être où vont se situer les nouveaux enjeux : réussir à articuler de manière satisfaisante à la fois l'apprentissage de la langue scolaire, celui de la langue étrangère, et celui de la langue d'origine des enfants allophones ” (D. Moore, 1993, p.98). On ne s'étonnera donc pas si les auteurs du *Portfolio Collège* : (V. Castellotti, D. Coste, D. Moore, C. Tagliante, 2004) ont conçu celui-ci de manière à renforcer les liens entre les diverses composantes biographiques d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Articuler “ biographie langagière ”, temps et espace socio-historiques

Par rapport à la maquette européenne initiale, le *Portfolio collège* présente la particularité de proposer un second livret intitulé *Les langues et leur diversité*, dont le but est de “ développer une conscience du plurilinguisme, en même temps que des pratiques réfléchies d'entrée dans les langues ”, de donner corps au plurilinguisme et de le démystifier, “ en le rapprochant de l'expérience des élèves et en l'insérant dans leur quotidien. Les élèves peuvent alors se reconnaître comme les acteurs de ce plurilinguisme ou du moins se trouver en passe de le devenir ”, (V. Castellotti, D. Moore, 2004).

Dans ce livret sont proposées des activités telles que apprendre à contextualiser la diversité des langues sur le plan géographique, historique et socio-culturel en utilisant les ressources du groupe lui-même ou celles des parents. Les élèves sont d'ailleurs encouragés à mener des entretiens auprès d'un interlocuteur choisi dans leur entourage afin de recueillir ce qu'un sociolinguiste nommerait, à juste titre, sa “ biographie langagière ”. En effet, la consigne propose une méthode d'entretien biographique :

“ Avec un carnet et un crayon, ou avec un magnétophone enregistreur, tu peux interviewer des personnes de différents âges et d'origines diverses, et leur demander quelles langues elles parlaient quand elles étaient enfants, avec leurs parents, avec leurs frères et sœurs, dans leur entourage, à l'école. Était-ce toujours les mêmes langues ? Est-ce que ce sont les mêmes aujourd'hui ? Qu'est-ce qui fait qu'on change de langues ? D'un moment à un autre, le même jour ? Au cours de sa vie ? ” (p. 4).

Les élèves vont également apprendre à localiser les contacts de langue et à comprendre que la longue histoire de certains mots est une suite de va – et - vient et de “ métissage ” :

“ A partir des extraits du dictionnaire ci-après, cherche l'origine des mots et l'histoire de leur entrée dans notre langue. Tu peux tracer sur une carte du monde le voyage de ces mots. En liant ce voyage à l'histoire, quelles conclusions peux-tu esquisser ? ” (p. 8).

Ils représentent, dans un arbre, les huit familles de langues indo-européenne puis, y ajoutent des mots provenant de différentes langues, etc... (p. 10).

Les productions sollicitées dans ce livret ressource les apprenants dans leur subjectivité, leur affectivité, leurs modes de socialisation et leurs identités culturelles ; elles sont donc propices à ce que les compétences déployées pour les réaliser établissent des transferts entre la langue des pères, vers les langues de l'école (le français de référence), en passant, par la langue des pairs (M.-M. Bertucci, 2003, p. 33). Elles établissent un lien durable entre apprentissages scolaires, démarche heuristique et questionnement d'une inscription socio-historique du sujet apprenant.

Conclusion : circuler entre plusieurs mondes

Dans *Le Français Langue seconde* (P. Martinez, 2002, p. 116), J.-C. Pochard estime que l'histoire de l'élève nouvellement scolarisé en France doit pouvoir se dire, afin que l'expérience racontée devienne un référent permettant à cet apprenant d'entrer en relation avec les autres. Il souligne que cet enfant a, en outre, à maîtriser les différents lectures de l'école, de la rue, de la maison. Dans le PEL, le " biographique " prend en charge ce projet : solliciter, sous diverses formes, le récit, toujours fragmentaire, de la vie afin que des savoirs puissent être transférés d'une langue et d'une culture vers l'autre. Le *Livret 2 du Portfolio pour le collègue* va plus loin. En proposant d'établir des passerelles entre la vie, l'histoire et les espaces linguistiques, ce second livret ouvre sur ce que J.-P. Cuq (id., p. 73) énonce comme une nécessité pour le français langue seconde : une intégration méthodologique de la fonction symbolique du langage. Destinée à donner de la cohérence entre des réalités subjectives vécues par l'individu et les réalités sociales, la fonction symbolique suppose en effet que puisse s'articuler dans une représentation cohérente l'espace/temps du sujet et l'espace/temps du social (B. Ollivier, 1995). C'est là, selon moi, la seule finalité pertinente d'une approche biographique en didactique des langues. C'est pourquoi cette approche doit être appelée par son nom et distinguée des activités auto-évaluatives. Car nommer " biographie langagière " un outil d'auto-évaluation, et dans le même temps ne pas qualifier de biographique ce qui sollicite réellement l'histoire du sujet, concourt à installer une confusion sur l'objet même dont on parle. Résumons : il s'agit bien d'évaluer des compétences et de raconter une vie et non l'inverse !

Muriel MOLINIE, Université de Cergy-Pontoise

CRTH (Centre de Recherche Texte/Histoire) & DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures, Paris 3)

Notes :

- 1) Ce document résulte des travaux des experts de la section Langues Vivantes du Conseil de l'Europe, refondant le Cadre dans lequel les langues peuvent être apprises, enseignées et évaluées dans l'UE.
- 2) La mission première du Conseil de l'Europe est de renforcer l'unité du continent et de protéger la dignité des citoyens de l'Europe en veillant au respect de nos valeurs fondamentales : la démocratie, les droits de l'homme et la prééminence du droit .
- 3). Recommandation n° R (82) 18 du Comité des ministres de 1982, citée par Denis Girard (1991, p. 63.)
- 4) L' échelle de 6 niveaux de compétences de la *Grille pour l'auto-évaluation* établie dans le CECR :
A : Utilisateur élémentaire (A1 : niveau découverte/ A2 : niveau survie) ; B : Utilisateur indépendant (B1 : niveau seuil ; B2 : niveau avancé) ; C : Utilisateur expérimenté (C1 : niveau autonome ; C2 : maîtrise).
- 5) BOEN, hors série n°1, 14 février 2002, p.76.

Bibliographie :

- ABADALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L., (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- BARBOT, M.-J., (2000), *Les auto-apprentissages*, Paris, Cle international.
- BERTUCCI, M.- M., (2003) “ Les parlers jeunes en classe de français ”, *Les langues des élèves*, Le Français aujourd’hui n°143, Revue de l’Association Française des Enseignants de français, Paris.
- BRUNEL, V. (2003), *Les managers de l’âme, le développement personnel : gestion de la subjectivité et modèle régulateur de l’entreprise*, Doctorat de sociologie, Université Paris 7 – Denis Diderot, UFR des sciences sociales, Paris.
- CAPORALE, D., (1989), “ L’éveil aux langages, une voie nouvelle pour l’apprentissage précoce des langues ”, dans L. Dabène, *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l’école française*, Lidil n°2, Grenoble, Université Stendhal.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D., (2004), “ Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée ”, dans D.-L. Simon et G. Ducancel, *Recherches en didactique du français langues maternelle*, Repères n°29 (sous presse).
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D., MOORE, D., TAGLIANTE, C., (2004), *Portfolio européen des langues Collège*, Paris, Conseil de l’Europe/Didier/ Ciep/ENS.
- CUQ, J.-P., (2002), “ Du curriculum caché au Curriculum explicite : l’exemple de Mayotte ”, dans P. Martinez, *Le Français langue seconde, Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1998), “ Compétence plurilingue et pluriculturelle ”, *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le français dans le monde Recherches et applications, Paris, Hachette.
- DEBYSER, F., TAGLIANTE, C. (2001) *Mon premier Portfolio*, Conseil de l’Europe/CIEP/Didier.
- DEPREZ, C., (1993), “ L’entretien autobiographique ou la (re)présentation de soi : un exemple de dialogue à trois ”, *L’enfant “ étranger ” en interaction*, Calap, fascicule n°10, CNRS, Paris, Université René Descartes.
- DOBSON, A. (2000), “ European Language Portfolio ”, *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Ed. by Michael Byram, Londres.
- GIRARD, D. (février-mars 1991), “ L’Europe dans toutes ses langues, Vingt ans d’actions du Conseil de l’Europe ”, *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique Linguistique*, Le Français dans le Monde Recherche et Applications, Paris, Hachette.
- HAWKINS, E. (1984), *Awareness of language : an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HOLEC, H. (1988), *Autonomie et apprentissage autodirigé*, Conseil de l’Europe, Paris, Hatier.

MOLINIE, M. (2004), " Ecrire un journal d'apprentissage : vers une compétence biographique de l'apprenant ", *Textes littéraires et enseignement du français, Dialogue et culture n°49*, Bruxelles, Fédération internationale des professeurs de français.

MOORE, D., (janv-mars 1993), " Entre langues étrangères et langue d'origine : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage ", *Etudes de linguistique appliquée 89, Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ?*, coordonné par Michèle Garabédian, Paris, Didier érudition,

OLLIVIER, B., (1995), *L'acteur et le sujet*, Paris, Desclée de Brouwer

POCHARD, J.-C., (2002), " Le français Langue Seconde " hôte " : un cas limite de FLS ", dans P. Martinez, *Le Français langue seconde, Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose.

TRIM, J. L.-M. (2000), " Common European Framework ", *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Ed. by Michael Byram, Londres.

VASSEUR, M.-T., GRANDCOLAS B., (1997), *Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant*, Socrates/Lingua Action A n° 25043-CP-2-97-FR-Lingua-La.

ZARATE, G., (1997), *Journée d'études : le séjour à l'étranger en contexte universitaire – ENS St Cloud- 3 décembre 1997.*